
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil



Revista Cocar. Edição Especial N.8. Jan./Abr./ 2020 p.315-332
0315

ISSN: 2237-

Dossiê: **Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos-políticos**

Abordagem Transversal do Ensino e Aprendizagem da Língua Materna e Promoção de uma Educação para a Cidadania Global¹

Transversal Approach of Teaching and Learning of the Mother Tongue and Promotion of na Education for Global Citizenship

Cristina Manuela Sá
Luciana Mesquita
Universidade de Aveiro
Aveiro – Portugal

Resumo

A sociedade do séc. XXI apresenta algumas características nunca antes observadas, dentre as quais se destaca a globalização associada a constantes mutações. Por ser uma nova sociedade, requer um novo modelo educativo, que deverá ser centrado em competências de natureza variada, que dizem respeito a todas as áreas do saber. É fácil de perceber que, neste contexto, o ensino e aprendizagem da língua materna ocupam um lugar de destaque, pois conduzem ao desenvolvimento de competências transversais relacionadas com a comunicação oral e escrita, essenciais para a integração social e o exercício de uma cidadania crítica e interventiva. Neste texto, refletimos sobre a relação entre o ensino e aprendizagem da língua materna e a promoção de uma educação para a cidadania global a partir de estudos que desenvolvemos.

Palavras-chave: Educação para a cidadania global; Transversalidade da língua materna; Ensino e aprendizagem da língua materna.

Abstract

The 21st century society presents some original characteristics, namely globalization generating a tendency to permanent change. Being a new society, it requires a new model of education, focused on competencies of several natures and related with all areas of knowledge. It is easy to understand how relevant is the role played by the teaching and learning of the mother tongue in this context, taking into account the fact that they contribute to the development of transversal competencies in oral and written communication, essential for social integration and the exercise of a critical and active citizenship. In this text, we reflect on the interaction between the teaching and learning of the mother tongue and the promotion of an education for global citizenship based on studies we have developed.

Key words: Education for global citizenship; Transversality of the mother tongue; Teaching and learning the mother tongue.

1. A Educação para o século XXI

A sociedade do séc. XXI apresenta algumas características essenciais – globalização, complexidade, imprevisibilidade – que levam a constantes alterações, nunca antes observadas. Comporta igualmente algumas contradições: interação culturas/línguas vs Inglês como língua franca; grandes movimentos migratórios vs grande dificuldade em aceitar diferenças culturais e conviver com elas; economia em constante evolução vs crescimento das desigualdades sociais; maior consciência da importância de um crescimento sustentável vs aumento exponencial dos riscos para a sobrevivência do nosso planeta.

Por ser uma nova sociedade requer um novo modelo educativo, que deverá ser centrado em competências de várias índoles (EUROPEAN COMMISSION, 2018; OXFAM, 2015) – implicando:

- A aquisição de conhecimentos

- i) *Identidade e diversidade cultural*, que nos ajudam a compreender melhor a nossa identidade (comparando a nossa cultura com outras) e o facto de vivermos num mundo globalizado, caracterizado pela interdependência, em termos humanos, ecológicos e de recursos materiais,

- ii) *Justiça social e direitos humanos*, valorizados pelo facto de nos levarem a compreender que tudo o que acontece aos outros – negativo ou positivo – se reflete em nós,

- iii) *Desenvolvimento sustentável*, em que tudo (povos, fauna, flora, recursos, línguas, culturas) encontra o seu lugar, contribuindo para o bem-estar comum;

- O desenvolvimento de capacidades

- i) *Pensamento crítico e Reflexão*, que nos levam a tomar consciência da nossa identidade e ainda da diversidade, da interdependência e globalização que caracterizam o mundo atual e da necessidade de promover a justiça social e os direitos humanos para garantir a sobrevivência de todos,

- ii) *Comunicação e Argumentação*, que podem contribuir para a resolução de conflitos e a construção da paz,

- iii) *Colaboração*, que facilita a resolução de problemas e pode conduzir ao desenvolvimento sustentável;

- A adoção de determinadas atitudes e valores

i) *Sentido de identidade e autoestima e Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos*, relacionados com a identidade e diversidade e a justiça social e direitos humanos,

ii) *Responsabilidade social, Compromisso com a justiça social e a equidade e ainda Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável*, que promovem a construção da paz através da resolução de conflitos e o desenvolvimento sustentável.

Logicamente estas novas diretrizes educativas dizem respeito a todas as áreas curriculares, independentemente da área científica com a qual se relacionem, e conduziram à produção de orientações e instrumentos que ajudam a implementar este modelo de educação, que exige um processo de ensino e aprendizagem diferente do tradicional (OXFAM, 2015). Mas este esforço não basta, sendo igualmente necessário renovar os programas de ensino e sua operacionalização, bem como rever os currículos de formação de profissionais da Educação, a fim de os preparar para a promoção de uma verdadeira educação para a cidadania global.

2. O ensino e aprendizagem da língua materna e o perfil do aluno para o século XXI

Este esforço transnacional refletiu-se a nível nacional. Em Portugal, levou à publicação do *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (MARTINS et al., 2017).

A análise da versão deste documento posta a discussão pública (cf. SÁ, 2018a) permitiu-nos verificar que caracterizava a sociedade que queremos construir para o século XXI como: i) democrática, justa e inclusiva, logo capaz de promover a sustentabilidade, perspectivada em várias dimensões; ii) humanista e com capacidade de resposta face aos desafios sociais; iii) promotora da aprendizagem ao longo da vida.

Apresentava linhas orientadoras da Educação que permitiriam atingir esses objetivos. Assim:

i) *A promoção de uma sociedade democrática, justa, inclusiva e sustentável* implicaria

- Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extra-escolares,

Abordagem Transversal do Ensino e Aprendizagem da Língua Materna e Promoção de uma Educação para a Cidadania Global

- Promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores,
- Criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsavelmente,
- Valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade;

ii) *A valorização de um saber holístico gerador de soluções para problemas sociais e Defesa de uma abordagem transversal do processo de ensino/aprendizagem focada no desenvolvimento de competências e na aprendizagem ao longo da vida para uma permanente adaptação a uma sociedade em constante mutação implicaria:*

- Abordar os conteúdos de cada área do saber associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados,
- Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes,
- Organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação.

Também definia as competências a desenvolver: *Linguagens e textos, Informação e comunicação, Raciocínio e resolução de problemas, Pensamento crítico e pensamento criativo, Sensibilidade estética e artística, Saber técnico e tecnologias, Bem-estar e saúde, Consciência e domínio do corpo, Relacionamento interpessoal e Desenvolvimento pessoal e autonomia.*

É fácil de perceber que, neste contexto, o ensino e aprendizagem da língua materna (LM) ocupam um lugar de destaque, pois conduzem ao desenvolvimento de competências essenciais e transversais relacionadas com a comunicação oral e escrita, que podem promover:

i) A *criação de uma sociedade democrática, justa, inclusiva e sustentável*, dando aos alunos acesso a informação relativa a novo conhecimento e a possibilidade de a analisar criticamente para definir uma posição apoiada em argumentos bem fundamentados;

ii) A *valorização de um saber holístico gerador de soluções para problemas sociais*, através da discussão de grandes temas da atualidade;

iii) A *defesa de uma abordagem transversal do processo de ensino/aprendizagem focada no desenvolvimento de competências e na aprendizagem ao longo da vida para uma permanente adaptação a uma sociedade em constante mutação*, articulando-se com outras áreas de conteúdo, construtoras de outros saberes e promotoras de competências, que, por um lado, podem usufruir das vantagens decorrentes de um bom domínio da LM e, por outro, podem contribuir para o enriquecer.

Paralelamente, podemos relacionar o ensino e aprendizagem da LM com o desenvolvimento da maioria das competências referidas no *Perfil* (MARTINS et al., 2017), algumas diretamente (*Linguagens e textos* e *Informação e comunicação*) e outras de forma mais indireta (*Raciocínio e resolução de problemas*, *Pensamento crítico e pensamento criativo*, *Sensibilidade estética e artística*, *Relacionamento interpessoal* e *Desenvolvimento pessoal e autonomia*).

3. A abordagem transversal do ensino e aprendizagem da língua materna e a formação de um cidadão crítico e interventivo

3.1. Linhas de investigação

Quando procedemos à análise crítica do *Perfil* (MARTINS et al., 2017) para emissão de um parecer, no âmbito da sua discussão pública, o primeiro aspeto que chamou a nossa atenção e nos encheu de satisfação foi o facto de nele termos encontrado referências a perspetivas pedagógico-didáticas que temos defendido desde o fim do século passado (cf. SÁ, 1999) e que assentam numa abordagem transversal do ensino e aprendizagem da LM, sublinhando o facto de estes processos contribuírem para o desenvolvimento de competências essenciais para a integração social e o exercício de uma cidadania crítica e interventiva, que se prendem nomeadamente com a capacidade de comunicar com eficiência oralmente e por escrito (SÁ, 2009), posição também defendida por outros investigadores nacionais e estrangeiros (cf. MCCALION, 1998; REY, 1996; VALADARES, 2003).

Paralelamente, fomos chamando a atenção para as duas vertentes da transversalidade da LM, a saber: i) uma mais diretamente relacionada com o ensino de Português (que põe a LM ao serviço das restantes áreas curriculares e da integração social, sem esquecer a sua especificidade como objeto de ensino e aprendizagem); ii) outra relativa ao ensino *em* Português, que explora o facto de o ensino e a aprendizagem das restantes áreas curriculares poderem contribuir para um melhor domínio da LM, porque desenvolvem competências em comunicação oral e escrita, além de outras que favorecem a proficiência na comunicação verbal (cf. SÁ, 2017).

Esta problemática tem vindo a ser objeto de diversos estudos desenvolvidos no LEIP/Laboratório de Investigação em Educação em Português, integrado no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, sediado no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (Portugal). Tais estudos ocorrem no âmbito do projeto fundador do laboratório, subordinado ao tema *Desenvolvimento de competências em língua do território – para uma educação em Português*, cuja *Linha 1 – Transversalidade e especificidade da Língua Portuguesa no currículo* tem por objetivos: i) criar conhecimento relativo à natureza das competências transversais e específicas associadas à compreensão e produção oral e escrita em língua portuguesa e ii) definir estratégias didáticas capazes de promover o seu desenvolvimento em diferentes contextos educativos. Esses estudos estão associados à docência e à orientação de dissertações de mestrado e doutoramento, ligando intimamente o ensino e a investigação, que assim se alimentam mutuamente.

São vários os temas abordados nestes estudos (cf. SÁ, 2012, 2019):

i) *Representações*, abordadas nos estudos que visam a identificação e caracterização das representações dos diversos intervenientes no processo educativo (responsáveis educativos, supervisores das escolas, profissionais da Educação em exercício ou em formação inicial, alunos); permitiram concluir que todos, independentemente do seu estatuto, consideram relevante adotar uma abordagem transversal no ensino e aprendizagem da LM para desenvolver competências em comunicação oral e escrita, essenciais para o sucesso escolar e o exercício de uma cidadania crítica e interventiva, valorizar o contributo do ensino e aprendizagem das outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) para um melhor domínio da LM e reforçar a interação entre a comunicação oral e a comunicação escrita, tendo em conta as vertentes da compreensão e

da expressão/produção; permitiram ainda identificar problemas, que se prendem com a falta de formação dos profissionais da Educação para a abordagem do ensino e aprendizagem da LM numa perspectiva transversal, a tendência para cada um se encerrar na sua área curricular e a (talvez excessiva) importância dada pelo Ministério da Educação a certas áreas curriculares disciplinares (tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, o Ensino Experimental das Ciências e as TIC);

ii) *Instrumentos*, contemplados em estudos que – até agora – trataram da análise crítica de documentos elaborados pelos profissionais da Educação (por exemplo, o Projeto Curricular de Turma ou planificações de aulas) ou de materiais didáticos elaborados para uso dos professores e alunos (mais concretamente manuais escolares e todos os recursos atualmente associados a eles); de um modo geral, revelaram que os produtores e utilizadores desses instrumentos tinham consciência da importância de promover uma abordagem transversal do ensino e aprendizagem da LM; mas também permitiram identificar questões a resolver relacionadas com a dificuldade dos profissionais da Educação em assumir uma postura reflexiva e crítica face aos documentos reguladores publicados pelo Ministério da Educação para os adaptar a contextos específicos, em operacionalizar a abordagem transversal do ensino e aprendizagem da LM e em abordar o ensino e aprendizagem das outras áreas curriculares de forma a rentabilizar o seu contributo para um melhor domínio da LM, a tendência para privilegiar o desenvolvimento de competências particularmente valorizadas em contexto escolar (por exemplo, a compreensão de textos literários) e de certas estratégias (por exemplo, processamento de informação explícita) em detrimento de outras (como a construção de inferências) e a quase ausência de trabalho em equipa;

iii) *Práticas*, contempladas em estudos centrados na conceção, implementação e avaliação de projetos de intervenção didática promovendo a operacionalização da transversalidade da LM, incluindo trabalhos orientados para uma grande diversidade de públicos (desde a Educação Pré-Escolar até à educação e formação de adultos, passando pelo Ensino Básico e Secundário); de um modo geral, revelaram que é possível conceber, implementar e avaliar práticas ligadas ao ensino e aprendizagem da LM que contribuam para o desenvolvimento de competências transversais em comunicação oral e escrita, combinando-os com o ensino e aprendizagem de outras áreas curriculares; também

apontaram problemas a resolver, relacionados, mais uma vez, com a falta de formação da maioria dos profissionais da Educação para a abordagem transversal do ensino e aprendizagem da LM, que dificulta a conceção, implementação e avaliação de práticas promotoras do desenvolvimento de competências transversais relacionadas com a comunicação verbal e que tiram partido do contributo de competências mais relacionadas com outras áreas do saber para um melhor domínio da LM;

iv) *Formação*, a linha mais recente, que congrega estudos focados em vários temas (reflexão sobre a operacionalização da transversalidade da LM, desenvolvimento de competências no Ensino Superior eventualmente com recurso às TIC, papel do Português no mundo atual e papel do ensino da LM na promoção de uma educação para a cidadania global) relacionados com a preparação de profissionais da Educação para atuarem em novos moldes, procurando resolver alguns dos problemas identificados e caracterizados a partir dos estudos que se integram nas outras categorias acima referidas; têm revelado que é possível conceber, implementar e avaliar programas de formação inicial e contínua de profissionais da Educação orientados para a abordagem transversal do ensino e aprendizagem da LM com particular incidência no desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita em alunos de todos os níveis de escolaridade e também o desenvolvimento de outras competências essenciais para a formação de cidadãos críticos e interventivos (por exemplo, *Pensamento crítico* e *Relacionamento interpessoal*); obviamente, também eles nos têm levado a identificar e caracterizar problemas, que dizem respeito à dificuldade em conceber, implementar e avaliar formas de operacionalizar uma abordagem transversal do ensino e aprendizagem da LM (embora, em situações pontuais, os profissionais da Educação consigam fazer a articulação com a lecionação de outras áreas curriculares disciplinares – sobretudo outras línguas), à (in)capacidade de trabalhar em equipa (até porque as escolas nem sempre criam condições para que tal se verifique) e à aceitação e rentabilização do contributo das restantes áreas curriculares para um melhor domínio da LM.

Graças a estes estudos, temos podido apresentar algumas sugestões para ajudar a resolver estes problemas, que também temos integrado na nossa prática profissional. Destinam-se a todos os intervenientes no contexto educativo e têm como finalidade contribuir para que a abordagem transversal do ensino e aprendizagem da LM possa converter-se numa realidade. Assim:

- Ao Ministério da Educação recomendamos que aposte fortemente numa intervenção mais organizada junto das instituições e dos profissionais de Educação, para assegurar uma divulgação mais eficiente das suas diretrizes e uma formação adequada para a sua concretização;

- Às próprias instituições educativas (em colaboração com instituições do Ensino Superior) propomos que invistam na atualização dos seus docentes, na organização de momentos de formação nas próprias escolas e jardins de infância, na análise crítica e reflexiva das diretrizes do Ministério da Educação, na promoção do trabalho colaborativo e na abordagem transdisciplinar do processo de ensino e aprendizagem;

- Aos professores e educadores sugerimos que se empenhem em adotar práticas de operacionalização da transversalidade da LM sistematizadas e devidamente fundamentadas;

- Às instituições de Ensino Superior (responsáveis pela formação de profissionais da Educação) solicitamos que se comprometam a fazer uma abordagem clara da problemática da transversalidade da LM e da sua operacionalização na formação inicial, no contexto superviso e ainda nos programas de formação contínua de profissionais da Educação.

3.2. Alguns exemplos práticos

3.2.1. Da relação entre a educação para a cidadania global e a formação inicial de profissionais da Educação

A discussão do perfil que os alunos deveriam apresentar à saída da escolaridade obrigatória para se poderem adaptar à sociedade do séc. XXI, em constante mutação, promovida pelos responsáveis pelas políticas educativas nacionais levou-nos a refletir sobre a (possível) conformidade entre essas competências-chave e as associadas aos descritores de Dublin (cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 2014), usados no Ensino Superior, nomeadamente para a formação de profissionais da Educação (cf. SÁ, 2018a).

Esse documento essencial do Processo de Bolonha foca-se no desenvolvimento de competências:

i) *Instrumentais* – de natureza cognitiva, metodológica, tecnológica e linguística – que relacionamos com as competências *Linguagens e textos*, *Informação e comunicação*, *Raciocínio e resolução de problemas*, *Pensamento crítico e pensamento criativo* e *Saber técnico e tecnologias* que constam do *Perfil*;

ii) *Interpessoais* – associadas a capacidades individuais viradas para a integração social, tais como a interação social e a cooperação – que associamos às competências *Relacionamento interpessoal* e *Desenvolvimento pessoal e autonomia* referidas no *Perfil*;

iii) *Sistémicas* – que permitem percecionar partes como elementos de um todo, combinando conhecimento, compreensão e sensibilidade – que associamos às competências *Raciocínio e resolução de problemas*, *Pensamento crítico e pensamento criativo* e *Sensibilidade estética e artística* mencionadas no *Perfil*.

Desta análise concluímos que há uma íntima relação entre as competências que se espera que um estudante do Ensino Superior desenvolva e as que constam do perfil que o aluno do séc. XXI deverá apresentar à saída de uma escolaridade obrigatória de doze anos.

Como já foi referido, a aquisição e desenvolvimento das competências associadas a perfis desta natureza exigem a adoção de novas diretrizes na prática docente.

No caso do Ensino Superior, parece indispensável recorrer a trabalho de projeto, que, quando associado à formação inicial para a abordagem transversal do ensino e aprendizagem da LM, contribui para o desenvolvimento de competências essenciais e transversais, relacionadas com a promoção de uma comunicação oral e escrita proficiente (em compreensão e produção), do pensamento crítico e ainda da autonomia e da colaboração (tanto nos estudantes, como nos seus futuros públicos).

3.2.2. Contributo da formação inicial de profissionais da Educação para a promoção de uma educação para a cidadania global

Ao formar para a adoção de uma abordagem transversal do ensino e aprendizagem da LM, fomos entrando em contacto com as diretrizes associadas à promoção de uma educação para a cidadania global, que adotamos como perspetiva de base para o nosso trabalho de docência e/ou investigação.

3.2.1.1. Ao nível das representações e da planificação

Esse enquadramento está presente na lecionação de uma unidade curricular (UC) de um mestrado profissionalizante para formação de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), focada na sensibilização para a lecto-escrita na Educação Pré-Escolar e no ensino e aprendizagem da LM nos primeiros quatro anos de escolaridade.

Por conseguinte, a fim de avaliar o impacto da nossa intervenção didática nos estudantes em questão, desenvolvemos um estudo, no ano letivo de 2016/2017, que tinha

como objetivo compreender de que modo a formação inicial em Educação em Português de educadores de infância e professores do 1.º CEB pode preparar para a promoção de uma educação para a cidadania global. Pretendia-se igualmente obter resposta para a seguinte questão de investigação: *Como se espelham as representações de futuros profissionais da Educação sobre a educação global na planificação de situações de aprendizagem de índole linguístico-comunicativa em Língua Portuguesa?*

No âmbito desse estudo, recorremos à análise documental para recolher dados relativos às representações iniciais dos estudantes (mediante a aplicação de um questionário no início do semestre) e às suas representações finais (em reflexões escritas individuais entregues no fim do semestre) e ainda às suas práticas (em planificações elaboradas em grupo ao longo do semestre para desenvolver competências em comunicação oral e escrita em LM em crianças nos primeiros anos de vida e de escolaridade).

Procedemos à análise de conteúdo dos dados recolhidos com base nas seguintes categorias relacionadas com a promoção de uma educação para a cidadania global: i) conhecimentos a adquirir, ii) capacidades a desenvolver e iii) atitudes e valores a adotar. Para a análise das atividades incluídas nas planificações, previmos aprendizagens baseadas: i) na cooperação, ii) no diálogo e iii) na problematização. Num primeiro momento, analisamos os dados relativos às representações iniciais e finais dos estudantes (SÁ; MESQUITA, 2018a). Depois passamos aos relativos ao desempenho e à fundamentação (tendo analisado um corpus constituído por sete planificações destinadas ao 1.º CEB e os respetivos textos de fundamentação teórica), que cruzamos entre si (SÁ; MESQUITA, 2018b).

No que diz respeito às representações:

- Inicialmente, os estudantes privilegiaram,

- Nos conhecimentos – a *Interdependência e globalização* e a *Identidade e diversidade cultural*,
- Nas capacidades – a *Reflexão*, seguida pela *Comunicação* e pela *Colaboração*,
- Nas atitudes e valores – a *Responsabilidade social*;

- No fim do processo, valorizaram:

Abordagem Transversal do Ensino e Aprendizagem da Língua Materna e Promoção de uma Educação para a Cidadania Global

- Nos *conhecimentos* – a *Justiça social e direitos humanos*, a *Identidade e diversidade cultural*, a *Construção da paz e resolução de conflitos* e o *Desenvolvimento sustentável*,
- Nas *capacidades* – a *Colaboração*, a *Reflexão*, a *Argumentação* e a *Comunicação*, por ordem decrescente;
- Nas *atitudes e valores* – a *Responsabilidade social*, mas também a *Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos* e o *Compromisso com a justiça social e a equidade*.

Estes resultados revelam que a adoção de uma perspetiva global se refletiu positivamente, dado que as representações finais eram mais diversificadas e precisas que as iniciais. Tal pode também ser reflexo dos conhecimentos, capacidades e atitudes e valores fomentados pela metodologia da UC, que se pautou sobretudo por dinâmicas de trabalho em grupo e de reflexão conjunta sobre temas.

Cruzando o desempenho com a fundamentação, verificamos que:

- Tanto nas metas selecionadas como nos conteúdos a abordar nas planificações, os estudantes:

- Não valorizaram quaisquer conhecimentos relacionados com a educação para a cidadania global; mas, na fundamentação, encontramos referências – embora muito poucas e implícitas – à *Interdependência e globalização*, à *Identidade e diversidade cultural*, à *Justiça social e direitos humanos*, à *Construção da paz e resolução de conflitos* e ao *Desenvolvimento sustentável*,
- Privilegiaram *capacidades* diretamente relacionadas com a área curricular para que a UC remetia (*Comunicação*), mas indiretamente contemplaram também o *Pensamento crítico* e a *Reflexão* e a *Argumentação*; na fundamentação, encontramos referências – sobretudo implícitas – à *Comunicação*, mas também ao *Pensamento crítico*, à *Reflexão*, à *Argumentação* e ainda à *Colaboração* e à *Resolução de problemas*,
- Não referiram quaisquer *atitudes e valores* relacionados com a educação para a cidadania global; no entanto, na fundamentação teórica, encontramos referências – sobretudo implícitas – ao *Sentido de identidade e autoestima*, à *Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos*, a

Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável, ao Compromisso com a justiça social e a equidade e à Responsabilidade social;

- Nas atividades a implementar previstas nas planificações, incluíram:

- *Aprendizagens baseadas na cooperação*, tendo apenas contemplado – de forma implícita – a *pedagogia por projeto*; pensamos que tal aconteceu, porque, ao ser-lhes solicitado que escolhessem um tema de base para as planificações a elaborar, entraram num espírito de projeto; a fundamentação apresentada era coerente;
- *Aprendizagens baseadas no diálogo*, por terem contemplado – de forma implícita – a possibilidade de fazer debates (que, frequentemente, confundiam com o diálogo); a fundamentação apresentada é coerente;
- *Aprendizagens baseadas na problematização*, tendo contemplado – de forma explícita – a *dramatização* e o *jogo* e – de forma implícita – a *simulação*; a fundamentação apresentada é coerente.

Podemos, então, concluir que há um contraste entre o *desempenho* e a sua *fundamentação*, que nos parece decorrer do facto destes estudantes – devido à sua falta de contacto com o terreno – verem sempre a fundamentação como uma espécie de “excrecência teórica” sobreposta à prática e, consequentemente, converterem a reflexão – neste caso, para a ação – numa dissertação genérica sobre conteúdos teóricos abordados nas UC da área científica da didática (e outras, de forma subsidiária), procurando mostrar um saber que não dominam.

3.2.1.2. Ao nível da conceção, implementação e avaliação de intervenções didáticas

Também analisamos projetos de intervenção que orientamos, para tirar conclusões sobre a forma como iniciativas didáticas desta natureza podem contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global (cf. SÁ, 2018b).

Recorremos a uma metodologia que combinava a análise documental (para recolha de dados nas apresentações em PowerPoint elaboradas pelos estudantes para a defesa dos seus relatórios de prática pedagógica supervisionada) e a análise de conteúdo, apoiada em categorias que correspondiam às competências referidas no *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória* e aos descritores a elas associados (cf. MARTINS et al., 2017). Por conseguinte, tivemos de restringir a nossa análise a projetos desenvolvidos no 1.º CEB, dado

a Educação Pré-Escolar (no âmbito da qual são implementados os outros projetos que orientamos num mestrado profissionalizante) não fazer parte da escolaridade obrigatória em Portugal. Previamente, procedemos à caracterização dos projetos a analisar, tendo em conta o facto de poderem ser essencialmente centrados no ensino e aprendizagem da LM (projetos monodisciplinares) ou, pelo contrário, promoverem a sua articulação com outras áreas curriculares (projetos interdisciplinares).

A primeira constatação que fizemos é que todos apresentavam atividades que permitiam desenvolver todas (ou quase) as competências previstas no *Perfil*, contemplando muito dos descritores a elas associados.

Os resultados da análise dos *projetos monodisciplinares* revelaram que poderiam desenvolver nas crianças as competências-chave:

- *Linguagens e textos*, com particular destaque para a comunicação verbal (oral e escrita) e tipos/géneros textuais (mas com pouca abrangência, uma vez que foram principalmente trabalhados textos narrativos, dramáticos e poéticos, embora tivessem sido contemplados alguns textos informativos – como a carta – e argumentativos – como o slogan);

- *Pensamento crítico*, já que permitiram observar/analisar/discutir ideias/processos/produtos a partir de evidências, usar critérios para apreciar (processos e produtos) e ainda construir argumentos para ancorar posições (embora nem sempre em simultâneo);

- *Informação e comunicação*, nomeadamente recorrendo a informação disponível em fontes físicas e digitais, organizando a informação recolhida de acordo com um plano para elaborar e apresentar um novo produto ou experiência e ainda apresentando/explicando/expondo conceitos/pesquisas/projetos concretizados em produtos discursivos/textuais/audiovisuais/multimédia perante diferentes públicos presencialmente;

- *Raciocínio e resolução de problemas*, através da formulação/análise/resposta a questões;

- *Relacionamento interpessoal*, por implicarem a participação em conversas formais e informais, considerando diversas perspetivas, criando consensos e relacionando-se em grupos presencialmente.

Os resultados da análise dos *projetos interdisciplinares* conduziram-nos a conclusões semelhantes a estas.

Por conseguinte, verifica-se que os projetos analisados – tanto monodisciplinares como interdisciplinares – não permitiram desenvolver:

- Algumas competências-chave que constavam do *Perfil* (MARTINS *et al.*, 2017), nomeadamente:

- O *Pensamento criativo*, cuja natureza parece ser difícil de apreender,
 - A *Sensibilidade estética e artística*, o que é surpreendente, sobretudo no que toca aos projetos preferencialmente focados no ensino/aprendizagem da LM, em que é possível e desejável analisar textos desse ponto de vista, para que os alunos se apercebam das potencialidades que apresentam em termos de compreensão de nós próprios e do mundo que nos rodeia e ainda de expressão/partilha das nossas ideias sobre estes universos;
- Alguns aspetos importantes das que foram contempladas, tais como:
- No que se refere à *Informação e comunicação*, facetas essenciais como pesquisar sobre temas do seu interesse, avaliar e validar a informação (cruzando diferentes fontes para testar a sua credibilidade) e desenvolver estes procedimentos de forma crítica e autónoma,
 - No que diz respeito ao *Raciocínio e resolução de problemas*, distinguir o que se sabe do que se pretende descobrir, generalizar conclusões de uma pesquisa e testar modelos,
 - No que toca ao *Relacionamento interpessoal*, envolver os alunos em situações que os levassem a desenvolver/manter relações positivas com família/escola/comunidade e a interagir em contextos de cooperação/colaboração/interajuda ou dar-lhes a oportunidade de resolver problemas de natureza relacional de forma pacífica/empática/com sentido crítico.

Por conseguinte, a metodologia de ensino e aprendizagem adotada nestes projetos de intervenção didática terá de dar mais oportunidade aos públicos visados para desenhar/implementar/avaliar estratégias a fim de atingir metas e vencer desafios e ainda expressar as suas necessidades para procurar ajuda para alcançarem os seus objetivos,

como é referido nos descritores associados à competência-chave *Desenvolvimento pessoal e autonomia*.

Referências

EUROPEAN COMMISSION. **Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning**. Brussels: European Commission, 2018. Disponível em: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EN/COM-2018-24-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF>. Acesso em: 27 jul. 2019.

MARTINS, Guilherme d'Oliveira (coord.); GOMES, Carlos Sousa; BROCARD, Joana Leitão; et al. **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação, 2017.

MCCALLION, Paul. **Literacy across the curriculum**. London: Stationery Office Books, 1998.
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. **Descritores de Dublin**: sintonizando as estruturas educativas da Europa, 2014. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/Descrtores+Dublin/>. Acesso em: 7 nov. 2014.

OXFAM. **Education for Global Citizenship: A Guide for Schools**. Oxford: Oxfam, 2015. Disponível em: <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/education-for-global-citizenship-a-guide-for-schools>. Acesso em: 27 de jul. 2019.

REY, Bernard. **Les compétences transversales en question**. Paris: ESF, 1996.

SÁ, Cristina Manuela. A transversalidade na investigação em didática das línguas: um exemplo ligado ao ensino da língua materna. In: FEYTOR PINTO, Paulo (org.). **Português, propostas para o futuro**: Atas do 3.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português. Vol. I. Lisboa: Associação de Professores de Português, 1999, p. 81-88.

SÁ, Cristina Manuela. Teaching Portuguese for the development of transversal competences. In: DIONÍSIO, Maria de Lurdes; CARVALHO, José António Brandão; CASTRO, Rui Vieira de (ed.). **Proceedings of the 16th European Conference on Reading/1st Ibero-American Forum on Literacies**: Discovering worlds of literacy. Braga: Littera – Associação Portuguesa para a Literacia/CIE – Universidade do Minho, 2009.

SÁ, Cristina Manuela. Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. **Exedra**, Coimbra, n. 28, p. 364-372, dez. 2012.

SÁ, Cristina Manuela. Desenvolver competências em língua materna a ensinar ciências. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 1, jan.-abr. 2017, pp. 11-21. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v24n1p11-21>. Acesso em: 27 jul. 2019.

SÁ, Cristina Manuela. Ensino/aprendizagem da língua materna e perfil do aluno para o séc. XXI. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 10, n. 2, dez. 2018, p. 267-281. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11112/9198>. Acesso em: 27 jul. 2019.

SÁ, Cristina Manuela. Projetos nos primeiros anos: contributo para o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. **Investigar em Educação**, Porto, n. 7, 2.^a série, dez. 2018, p. 121-140. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/issue/view/10/showToc>. Acesso em: 27 jul. 2019.

SÁ, Cristina Manuela. **Transversalidade**: representações, instrumentos, práticas e formação. Apresentação em PowerPoint. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2019.

SÁ, Cristina Manuela; MESQUITA, Luciana. Representações de futuros professores sobre a educação global e a sua operacionalização. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 10, n. 4, dez. 2018, p. 128-147. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11624>. Acesso em 27. jul. 2019.

SÁ, Cristina Manuela; MESQUITA, Luciana. Desempenho de futuros professores na planificação de situações de ensino/aprendizagem do Português à luz da educação global. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 10, n. 1, jul. 2018, p. 63-82. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/10904>. Acesso em: 27 jul. 2019.

VALADARES, Lídia. **A transversalidade da Língua Portuguesa**. Porto: Edições ASA, 2003 (Coleção “Cadernos do CRIAP”, 35).

Notas:

(1) Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.

(2) Tendo em conta o sistema educacional brasileiro, desde a Educação Infantil até à Educação de Jovens e Adultos, passando pelos Ensinos Fundamental e Ensino Fundamental Menor, no Brasil.

Sobre as autoras

Cristina Manuela Sá

É doutorada em Didática pela Universidade de Aveiro (Portugal), onde é professora e investigadora desde 1985. Atualmente trabalha no Departamento de Educação e Psicologia. É coordenadora do Grupo de Investigação 1 (Linguagens, Discursos e Identidades) e do Laboratório de Investigação em Educação em Português do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da mesma universidade. Interessa-se particularmente pela operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, temática que aborda nas suas atividades de docência, supervisão e investigação.

E-mail: cristina@ua.pt Orcid: orcid.org/0000-0002-8768-661X

Abordagem Transversal do Ensino e Aprendizagem da Língua Materna e Promoção de uma Educação para a Cidadania Global

Luciana Mesquita

É graduada em Letras e em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Maranhão – Brasil, é mestre em Supervisão e doutora em Educação (no ramo Didática e Desenvolvimento Curricular) pela Universidade de Aveiro. Atualmente trabalha como tradutora inglês-português e administradora de conteúdos para uma revista e é membro colaborador do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF – Universidade de Aveiro). E-mail: lucianamesq@gmail.com
[Orcid: http://orcid.org/0000-0003-1881-6975](http://orcid.org/0000-0003-1881-6975)

Recebido em: 10/10/2019

Aceito para publicação em: 16/10/2019